

Rosenbrock, Anja

Videomitschnitte als Methode der Unterrichtsforschung in der Musikpädagogik am Beispiel eines Vergleiches zwischen bilinguaem und monolinguaem Musikunterricht

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally revised edition of the original source in:

Lehmann, Andreas C. [Hrsg.]; Weber, Martin [Hrsg.]: Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule. Essen : Die Blaue Eule 2008, S. 261-281. - (Musikpädagogische Forschung; 29)



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-opus-90575

10.25656/01:9057

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-90575>

<https://doi.org/10.25656/01:9057>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der

Leibniz-Gemeinschaft

Musikpädagogische Forschung

Andreas C. Lehmann
Martin Weber
(Hrsg.)

Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule



Themenstellung: Das menschliche Bedürfnis nach aktiver Musikausübung ist, entgegen kulturpessimistischen Ausblicken, auch im Zeitalter technisch-digitaler Reproduktion ungebrochen. Der aktuelle Trend zum Musizieren in der Schule (z. B. Einrichtung von Bläser- oder sonstigen Klassen, verstärktes Interesse am Singen, Kinderkonzerte, Einsatz musikpraktischer Ansätze) geht mit einer Vielzahl musikalischer Aktivitäten im außerschulischen Umfeld einher. Hier sind neben den traditionellen (un)organisierten Formen des Laienmusizierens im klassischen/populären Sektor besonders die Initiative „Jedem Kind ein Instrument“, das Musizieren auf außereuropäischen Instrumenten sowie Aktivitäten im Umfeld der HipHop Jugendkultur zu nennen. Musikpädagogen sind mehr denn je aufgefordert, diese Entwicklungen innerhalb und außerhalb der Schule mit Hilfe vielfältiger Methoden wissenschaftlich zu reflektieren. Dieser Band stellt eine Bestandsaufnahme aktueller Bemühungen dar, die zukünftige Arbeiten informieren und anregen sollen.

Die Herausgeber:

Andreas C. Lehmann, Jg. 1964; Studium Lehramt Gy. (Musik/Englisch); 1992 Promotion in Systematischer Musikwissenschaft; 1993-1998 Wiss. Mitarb. am psych. Inst. der Florida State University, Tallahassee, USA; 1998-2000 Assistent an der Universität Halle; seit 2000 Professor für Systematische Musikwissenschaft & Musikpsychologie an der Hochschule für Musik Würzburg; einige Jahre Vorstandsmitglied im AMPF, Präsident der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie; Forschungsinteressen: Expertise, kognitive Prozesse musikalischer Performanz, Laienmusizieren, empirische Musikpädagogik.

Martin Weber, Jg. 1962; Studium Schulmusik und Kirchenmusik (Hochschule für Musik und Theater Hannover), Geschichte (Universität Hannover); 1993-1998 Wiss. Mitarb. an der HMTH, Mitglied des Instituts für musikpäd. Forschung (IfMpF); seit 1999 Gymnasiallehrer (OStR) für Musik/Geschichte (Cloppenburg); 2004 Promotion Musikpäd.; seit 2004 im Vorstand des AMPF; Gewinner des Abel-Struth-Preises 2007; Forschungsinteressen: musikpäd. Theoriebildung, Geschichte der Musikpädagogik.

Inhalt

Andreas C. Lehmann & Martin Weber:

Vorwort	9
---------	---

Beiträge zum Tagungsthema

Hermann J. Kaiser:

Anerkennungstheoretische Grundlagen gemeinsamen Musizierens	15
---	----

Musizieren in der Schule

Franz Riemer & Rainer Schmitt:

Klasse! Wir singen – Beobachtungen und Analysen zu den Braunschweiger Liederfesten für Kinder	35
---	----

Gabriele Hirte:

Kinderkonzertbesuche im Musikunterricht der Grundschule – Eine empirische Studie zu Akzeptanz , Bedarf und Auswirkung	55
---	----

Ulrike Kranefeld:

Zwischen explorativem Musizieren und ästhetischer Reflexion - Ergebnisse einer Studie über Gruppenkompositionsprozesse zu Bildern im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe	77
--	----

Kari-Anne Schierhorn:

Instrumentalspiel von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I – Auswirkungen auf Ängstlichkeit und Schulleistungen	97
---	----

Historische Beiträge

Martin Fagt:

- Musizieren in den Lehrerbildungsstätten im Bayern des 19. Jahrhunderts 117

Simone Waigel:

- Instrumentalkenntnisse als Voraussetzung für die musikalische Volksschullehrerbildung im 19. Jahrhundert 141

Musizieren außerhalb der Schule

Jochen Stolla & Magnus Gaul:

- Von der Blockflöte zur E-Gitarre – Eine empirische Studie zu Instrumentenvorlieben bei Kindern und Jugendlichen 163

Thomas Grosse:

- Macht Hip Hop die Menschen besser? – Das Projekt „Grenzgänger“: Zwischen Musikpädagogik und Sozialer Arbeit 179

Andreas Kloth:

- Die institutionelle Integration der deutschen Türken in das Musikerziehungssystem deutscher Musikschulen, Musikhochschulen und Universitäten 195

Andreas C. Lehmann:

- Musikvereine (Blasmusikkapellen) und die Arbeit ihrer Dirigenten 209

Freie Beiträge

Martina Schuegraf:

Jugendliche im Musikmedienkontext – Subjektkonstitution bei medien-
konvergenter Interaktion 223

Herbert Bruhn:

Auf der Suche nach den Gründen von Jugendlichen, Musik zu hören:
„Musik Involvement Skalen“ (Muis) 249

Anja Rosenbrock:

Videomitschnitte als Methode der Unterrichtsforschung in der Musik-
pädagogik am Beispiel eines Vergleiches zwischen bilingualem und
monolingualen Musikunterricht 261

Jens Knigge & Christiane Liermann:

Das AMPF-Doktorandennetzwerk – Eine Zwischenbilanz 283

Videomitschnitte als Methode der Unterrichtsforschung in der Musikpädagogik am Beispiel eines Vergleiches zwischen bilingualem und monolinguaem Musikunterricht

1 Methodischer Hintergrund: Unterrichtsforschung und Videoanalyse

Um zuverlässige Daten über die Qualität von Lehr- und Lernprozessen im Musikunterricht zu erhalten, ist eine Beobachtung von Unterricht unerlässlich. Hierzu wird in den letzten Jahren immer häufiger eine Videokamera eingesetzt, nicht zuletzt, weil sich diese Art der Datenerhebung aus technischer Sicht erheblich vereinfacht hat (vgl. Müller, Eichler & Blömeke, 2006, S. 125): Durch die zeitliche und räumliche Trennung von Analysesituation und Analyse sowie die Möglichkeit der wiederholten Betrachtung gilt die Auswertung von Unterrichtsmitsschnitten objektiver als die Auswertung von lediglich in Notizen dokumentierter teilnehmender Beobachtung (ebd., S. 133). Vor allem aber ermöglichen Videomitschnitte, die „außerordentlich hohe Interaktionsdichte im Unterricht (sowohl in Hinblick auf die Komplexität als auch auf die Geschwindigkeit des Geschehens) zu erfassen und einer differenzierten Untersuchung zugänglich zu machen“ (ebd., S. 125).

Während die Datenerhebung mit dieser Methode relativ einfach ist, erweist sich die Auswertung der so gewonnenen Daten als weitaus schwieriger: Die meisten bekannten qualitativen Auswertungsmethoden beschäftigen sich mit verbalen Daten, die jedoch aus dem audiovisuellen Material nicht ohne weiteres reliabel gewonnen werden können (Merkens, 1992, S. 217). Dieses Problem gilt für alle Forschungsvideos (vgl. Rosenbrock, 2005); im vorliegenden Aufsatz soll es jedoch auf Musikunterrichts-Videomitschnitte spezifiziert werden.

Europa- oder bundesweit angelegte Unterrichtsstudien in anderen Schulfächern (z. B. die TIMMS-Studie von Klieme, Knoll & Schümer, 1998 sowie die DESI-Studie, 2004) sowie mehrere kleinere Studien haben Methoden zur

Videoauswertung entwickelt, die zum Teil für die Musikpädagogik von Nutzen sein könnten (vgl. Klieme, Knoll & Schümer, 1998; Schaumburg, 2003; Müller, Eichler & Blömeke, 2006; Hugener, Rakoczy et al., 2006; Fischer, 2006). Zentral ist hierbei die Auswertung sowohl von niedrig inferenten als auch von hoch inferenten Daten¹: So werden eindeutig beobachtbare und quantifizierbare Daten mit Qualitätsratings in Verbindung gebracht, also zum Beispiel durch Korrelation ermittelt, welche messbaren Faktoren Unterricht interessant und aktivierend machen (vgl. Hugener, Rakoczy et al., 2006, S. 49). Der logistische, personelle und somit finanzielle Aufwand einer derartigen Studie, welche in der Regel ein wochenlanges Training der Codierenden beinhaltet, ist allerdings immens hoch, keinesfalls also von einem kleinen Forscherteam mit begrenzten Mitteln zu bewältigen (vgl. Hugener, Rakoczy et al., 2006, S. 46-49; Müller, Eichler & Blömeke, 2006, S. 133-134; Klieme, Knoll & Schümer 1998).

Es stellt sich die Frage, inwieweit das Auswerten von Unterrichtsmitschnitten, welches zur Zeit in der Unterrichtsforschung Hochkonjunktur hat, für die relativ kleine Disziplin der musikpädagogischen Forschung nutzbar gemacht werden kann. Die Studie von Kleinen und Rosenbrock (2002), in der eine systematische Auswertung der erstellten Beobachtungsvideos fehlte, ist ein Beispiel dafür, dass auch in der Musikpädagogik Bedarf an prozessorientierter, wissenschaftlich fundierter Unterrichtsforschung besteht. Neben den sich ergebenden finanziell-logistischen Problemen ist jedoch noch eine musikspezifische Frage zu klären – nämlich die, welche Rolle Musik in der dokumentierten Unterrichtsstunde spielt. So ist Musik zum Beispiel das Resultat von Aktivität, wenn im Unterricht musiziert wird. Für diesen Fall müssen beobachtbare Kriterien entwickelt werden, nach denen gemessen wird, welche didaktisch-methodischen Voraussetzungen das Musizieren beeinflussen – und welche didaktischen Konsequenzen es hat. Andererseits ist Musik aber auch Betrachtungsgegenstand von Musikunterricht; wird Musik vorgespielt, reagieren die Schüler und Schülerinnen in der einen oder anderen Weise darauf. Von beson-

¹ Niedrig inferente Daten sind Ereignisse, die bei einer Beobachtung relativ zweifelsfrei feststellbar und somit quantifizierbar sind. Müssen Beobachtungen miteinander in Zusammenhang gebracht werden oder bewertet werden (z.B. auf einer Skala), ist eine geringere intersubjektive Nachvollziehbarkeit gegeben; man spricht dann von hoch inferenten Daten.

derem Interesse ist, dass hierbei sowohl kognitive als auch emotionale als auch physische Reaktionen möglich sind, welche im Rahmen qualitativer Forschung beobachtet, analysiert und bewertet werden müssen.

2 Ein Beispiel zur Unterrichtsforschung mit Videomitschnitten: Methodische Vorüberlegungen zu der geplanten Studie

Bei der Diskussion darum, ob eine breite Einführung von bilinguaem Musikunterricht sinnvoll ist (Rosenbrock, 2006b), stellt sich die Frage, inwiefern bilinguales Unterrichten den Musikunterricht einschränkt. Die geplante Studie soll also prüfen, ob der Musikunterricht noch seinen Anforderungen gerecht werden kann, wenn er in einer Fremdsprache stattfindet. Hierbei erfolgt eine Konzentration auf die verbalen affektiven Komponenten des Musikunterrichts. Dies ist wie folgend zu begründen:

Eines der Ziele des Musikunterrichtes ist es, Schülern und Schülerinnen durch das subjektive Erfahren von Musik zu emotionaler Reife zu verhelfen; man spricht dann von einem *affektiv* ausgerichteten Musikunterricht. Schüler und Schülerinnen sollen Musik subjektiv erfahren und sie für sich als Mittel des Selbstaushdrucks nutzbar machen (Jank, 2005, S. 51). Hierzu können nicht-verbale Methoden, insbesondere das eigene Musizieren, herangezogen werden, doch sollen subjektive Empfindungen zur Musik auch im Gespräch verbalisiert werden. Im Gegensatz zum *kognitiv* ausgerichteten Musikunterricht, in dem Musik auf der Basis von Musiktheorie und Werkanalyse verstanden wird (vgl. Alt, 1968; Jank, 2005, S. 46-47), kann hier ein Ausgleich zu der sonst oft einseitig kognitiv ausgerichteten Schulbildung geschaffen und ein Beitrag zu einer ganzheitlichen Entwicklung junger Menschen geleistet werden. Sollte diese affektive Seite des Musikunterrichtes aufgrund von sprachlichen Ausdrucksschwierigkeiten wegfallen, so ließe sich argumentieren, wäre dies ein Verlust sowohl für den Musikunterricht als auch die gesamte Schulbildung. Trotz der Möglichkeit, Affektives – ob nun im bilingualen oder im monolingualen Musikunterricht – außersprachlich auszudrücken, wäre also der Verlust des verbalen, musikbezogenen Selbstaushdrucks aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten nicht hinnehmbar. Somit muss erforscht werden, ob bzw. inwiefern bilingualer Musikunterricht dies behindert.

Als Forschungsmethode bietet sich zum einen die Befragung der Schüler und Schülerinnen an: Wenn sie beide Formen des Musikunterrichtes kennen, sollten sie in der Lage sein, im begrenzten Maße zu erkennen, ob sie Emotio-

nales und Affektives im bilingualen Musikunterricht vergleichbar gut verbalisieren können wie im muttersprachlichen. Verglichen wird hier natürlich nicht die sprachliche Korrektheit, sondern die Möglichkeit, eigenes Empfinden anderen zu vermitteln. In einer Umfrage zu einer durchgeführten bilingualen Unterrichtseinheit zum Thema ‚West Side Story‘ beurteilten die Schüler und Schülerinnen sowohl ihre sprachliche Ausdrucksfähigkeit als auch ihre Spontaneität in der Fremdsprache als weitgehend positiv (Rosenbrock, 2005, S. 58). Da hier mit Methoden des szenischen Spiels gearbeitet wurde, welche auch eine affektive Evaluation von Spielszenen und Musik beinhalteten (Kosuch & Stroh 1997, S. 84-91; Scheller, 1998, S. 29-32), kann davon ausgegangen werden, dass das Ausdrücken von musikbezogenen Emotionen in der Fremdsprache kein großes Problem für die Schüler und Schülerinnen darstellte. Allerdings stellt sich die Frage, ob die Einschätzung der eigenen Kommunikationsmöglichkeiten durch die Schüler und Schülerinnen selbst ein umfangreiches und zutreffendes Bild der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit liefert, zumal den Schülern und Schülerinnen ja der direkte Vergleich zu dem, was sie muttersprachlich hätten leisten können, fehlte. Außerdem ist die Befragung einer einzigen Lerngruppe kaum als repräsentativ anzusehen.

Sinnvoll ist eine Ergänzung durch eine andere Erhebungsmethode wie die der Auswertung von Lernzielkontrollen. Diese zeigt, inwiefern Schüler und Schülerinnen sich in der Fremdsprache adäquat fachlich und emotional zu einem Musikstück äußern können (Rosenbrock, 2005, S. 63), wobei hier ein direkter Vergleich zwischen einer monolingual und einer bilingual unterrichteten Gruppe sowie ein genaues Herausfiltern tatsächlich affektiver Inhalte sinnvoll wäre. Darüber hinaus bietet sich jedoch der Vergleich zwischen Kommunikationsprozessen in einer bi- und einer monolingualen Lerngruppe an, welche sich möglichst zum selben Thema äußert: Sowohl die Qualität von Einzeläußerungen, als auch die fachliche und affektive Tiefe des gemeinsam erarbeiteten Stundenergebnisses und die Kommunikationsstruktur der Schüler und Schülerinnen untereinander sollten hier Teil der Auswertung sein. Dabei ist zu beachten, dass Kommunikation, insbesondere in einer so großen Gruppe wie einem Klassenverband, eine hochkomplexe Angelegenheit ist und der intensiven Analyse bedarf. Am ehesten wird dieser Komplexität die Methode der Videoanalyse gerecht (vgl. Müller, Eichler & Blömeke, 2006, S. 125).

Analysegegenstand meiner Untersuchung sollen jeweils eine bilinguale und eine monolinguale Unterrichtssequenz sein, wobei beide Sequenzen eine möglichst hohe Vergleichbarkeit aufweisen sollten. Nach Möglichkeit sollten nicht nur das behandelte Reihen- und Stundenthema sowie die verwendeten

Methoden und Medien identisch sein, sondern auch die Jahrgangsstufe, die Vorkenntnisse der Lerngruppe und das soziale Umfeld der Schule. Im Optimalfall würden von derselben Lehrperson unterrichtete Parallelklassen einer Schule unterrichtet, die dieselben Inhalte auf die gleiche Art und Weise behandeln, wobei eine Gruppe bi- und die andere monolingual arbeitet. Es ist allerdings zu beachten, dass Unterricht komplexe soziale Interaktion ist, die neben solchen formellen Bedingungen auch von vielen weiteren Faktoren beeinflusst wird, welche sowohl Lernprozesse als auch deren Ergebnisse beeinflussen. Somit muss ein Vergleich zweier Unterrichtsmitschnitte soweit wie möglich den formellen und informellen Kontext der Unterrichtsstunde berücksichtigen (vgl. Birdwhistell, 1970; Goodwin, 1996), um möglichst genau einzugrenzen, welche beobachteten Unterschiede zwischen den Kommunikationsprozessen in zwei Lerngruppen auf den Unterschied zwischen bilingualem und monolingualen Unterricht zurückzuführen sind und welche auf andere Faktoren. Hierbei ist es erforderlich, die gefilmten Klassen in Vergleichsgruppen einzuteilen – also eine bilinguale Klasse und, wenn möglich, ihre dasselbe Thema monolingual bearbeitende Parallelklasse – und wiederum Vergleiche zwischen mehreren Vergleichsgruppen anzustellen. Nur wenn sich Unterschiede zwischen jeweils der bilingualen und der monolingualen Lerngruppe in mehreren Vergleichsgruppen manifestieren, kann davon ausgegangen werden, dass diese Unterschiede tatsächlich auf die Unterrichtssprache zurückzuführen sind.

Analysewerkzeuge der geplanten Studie sollen diverse bereits erprobte Methoden der Videoanalyse sein: Zum einen kann zurückgegriffen werden auf Erfahrungen aus vorherigen Videostudien aus außerunterrichtlichen Zusammenhängen: Am Anfang der Auswertung eines Beobachtungsvideos steht in der Regel eine Form von Transkription, häufig in Tabellenform, welche einen zeitlichen Bezug zwischen Dialogen und außersprachliche Aspekten herstellt.

Wenn kommunikative und interaktive Prozesse Fokus der Untersuchung sind, bieten sich Methoden der Konversationsanalyse als Werkzeug an, um Strukturen der gemeinsamen Konstruktion einer Kommunikationssituation offen zu legen (vgl. Rosenbrock, 2004; zur Konversationsanalyse z. B. Bergmann, 1991; Atkinson, & Heritage, 1984). In musikpädagogischen Zusammenhängen ist zudem eine Einbeziehung der Rolle von Musik in die Untersuchung unerlässlich. Sowohl die Untersuchungen von Burckhardt Qureshi (1995), West und Rostvall (2003) als auch Rosenbrock (2006a) setzen mittels unterschiedlich gearteter Transkriptionstabellen die Parameter Bild und Ton, Musik und zwischenmenschliche Interaktion zu einander in Beziehung. West

und Rostvall (2003) setzen zusätzlich das extra für ihre Untersuchung entwickelte Software-Tool ARTT ein. Hierbei muss beachtet werden, dass in all diesen Untersuchungen musiziert wurde, sich also die soziale Interaktion und die gespielte Musik in unterschiedlichem Grad beeinflussten. Bei einer Übertragung der hier verwendeten Methoden auf eine Unterrichtssituation muss unterschieden werden, inwiefern tatsächlich selbst musiziert oder aber lediglich Musik gehört wird; in letzterem Fall kann die Musik die Kommunikation beeinflussen bzw. ist in der Regel Gegenstand der Kommunikation, doch besteht natürlich keine Wechselwirkung mehr zwischen beiden Faktoren.

Zusätzlich zu den hier erwähnten Methoden muss jedoch unterrichtsspezifischen Aspekten Rechnung getragen werden. Hierzu wurden in den bereits erwähnten einschlägigen Studien der letzten Jahre (vgl. Müller, Eichler & Blömeke, 2006; Hugener, Rakoczy et al., 2006; Fischer, 2006; Schaumburg, 2003; Klieme, Knoll, & Schümer, 1998) diverse spezifische Methoden entwickelt. Der Abgleich von niedrig inferenten Codes, also Ereignissen, die bei einer Beobachtung relativ zweifelsfrei feststellbar und somit quantifizierbar sind, mit hoch inferenten Einschätzungen des Unterrichts bleibt Herzstück der Untersuchung. Anders als die TIMMS-Studie, in der die Auswertung durch größere Codier-Teams unter wochenlanger Entwicklung des Codierhandbuches erfolgte, (z. B. Klieme, Knoll, Schümer, 1998, dazu auch Müller, Eichler, Blömeke, 2006), ist meine Studie nicht an ein personalintensives Forschungsinstitut angegliedert. Ein Plausibilitätsabgleich der hoch inferenten Ratings mit verschiedenen, unabhängigen Codierenden ist allerdings ein notwendiger Bestandteil jeder Studie, so dass weitere Personen für die Auswertung hinzugezogen werden müssen.

Als übergreifendes Forschungsparadigma wird die Methode der Grounded Theory gewählt (Strauss, 1994, S. 30). Dies mag überraschen, da dieses Verfahren ja eher der Hypothesengenerierung als der Hypothesenüberprüfung dient. Die dem Forschungsprojekt zugrunde liegende Hypothese, dass bilingualer Unterricht einen negativen Einfluss auf die affektive musikbezogene Kommunikation im Rahmen des Musikunterrichts hat, scheint auf den ersten Blick so klar, dass sie keiner weiteren Generierung, sondern lediglich einer Überprüfung bedarf. Ergänzend zu dieser Hypothese soll die Studie jedoch auch Zusammenhänge aufdecken, die zeigen, welche Mechanismen des bilingualen Unterrichts die affektive verbale Kommunikation wie beeinflussen – und gerade für die Aufdeckung solcher Mechanismen bietet sich Grounded Theory im hohem Maße an (vgl. Kelle, 1996, S. 24, 27; Brüsemeister, 2000; S. 189-190).

Inwiefern kann im Rahmen einer Videostudie erfasst werden, ob Schüler sprachlich ausdrücken können, was sie ausdrücken wollen? Dies ist natürlich ausgesprochen heikel, da ja nicht ohne weiteres bekannt ist, was die Schüler und Schülerinnen ausdrücken wollen bzw. in einer konkreten Situation ausdrücken wollten; ein tatsächlicher Abgleich ist also grundsätzlich nicht möglich. Vielmehr gilt es, Anzeichen für gelungene oder misslungene affektive Kommunikation zu finden. Anzeichen für ein Gelingen der affektiven Kommunikation im Rahmen des Musikunterrichts wäre, wenn Schüler Gefühle mit Bezug zur thematisierten Musik äußern, wobei Faktoren wie die Vielfalt einer Äußerung (d. h. ein Schüler oder eine Schülerin nennt mehrere und / oder differenzierte Aspekte) oder ihre Originalität (d. h. ein Schüler oder eine Schülerin äußert bisher ungenannte Aspekte) sowie ihre analytische Verknüpfung zur Musik (d. h. Affekte werden direkt musikalischen Parametern zugeordnet) interessant sind. Zudem ist relevant, inwiefern die Mitglieder einer Lerngruppe auf die Äußerungen anderer Mitglieder eingehen, sie vielleicht sogar gedanklich weiterentwickeln. Gestörte Kommunikation zeigt sich durch eine Häufung von inhaltlich eindimensionalen oder auch redundanten Äußerungen, durch häufiges erfolgloses Suchen nach Worten sowie Anzeichen von Frustration, im Extremfall durch das Ausbleiben von affektiven Äußerungen, vielleicht sogar durch ein völliges Ausbleiben von Äußerungen.

Entsprechende Anzeichen für das Ge- oder Misslingen affektiver Kommunikation sind auf Unterrichtsvideomitschnitten beobachtbar. Konkret stellt sich jedoch die Frage, ob die Häufigkeit entsprechender Anzeichen sowie die Möglichkeit, diese zweifelsarm zu interpretieren, ausreicht für eine fundierte und ergiebige Analyse in diesem Bereich. Um hierüber Aufschluss zu gewinnen, wurde die vorgestellte Fragestellung mit den Methoden der Videoauswertung in einer Pilotstudie anhand von authentischem Videomaterial bearbeitet.

3 Die Pilotstudie

3.1 Zielsetzung

Um die Auswertungsmethode der Videos an realem Datenmaterial erproben zu können, wurde eine Pilotstudie zum Vergleich von Videomitschnitten von bilingualen und monolingualen Musikunterricht durchgeführt. Ziel der Pilotstudie war es, das Messinstrument für die geplante Studie zu entwickeln und sich somit den immens hohen Ansprüchen der videogestützten Unterrichtsforschung zu nähern (vgl. Müller, Eichler & Blömeke, 2006; Klieme, Knoll &

Schümer, 1998; Hugener, Rakoczy et al., 2006). Letztendlich führt die Pilotstudie zur allgemeineren Frage, nämlich unter welchen Umständen der Vergleich von auf Video aufgezeichneten Unterrichtsstunden sinnvoll ist bzw. ob Unterricht überhaupt jemals vergleichbar ist – also ob einzelne Faktoren aus dem hochkomplexen Gebilde Unterricht mehr oder minder isoliert betrachtet werden können.

Fundierte inhaltliche Ergebnisse hingegen waren nicht das primäre Interesse der Pilotstudie: Zum einen wären diese aufgrund der unten erläuterten fehlenden professionellen Distanz der Forscherin zum Material problematisch; zum anderen fehlte der oben erwähnte Datenkontext einer Vielzahl von Vergleichsgruppen, welcher sicherstellen soll, dass beobachtete Unterschiede zwischen den beiden Lerngruppen tatsächlich auf den Unterschied zwischen bilingualem und monolingualen Musikunterricht zurückzuführen sind.

3.2 *Datenmaterial: Art und Auswahl des Materials*

Im Rahmen der Pilotstudie wurden zwei Lerngruppen gefilmt, welche dem oben aufgeführten Anforderungskatalog entsprachen und somit eine Vergleichsgruppe bildeten: Beide waren achte Klassen desselben Gymnasiums, welche bei derselben Lehrkraft dasselbe Thema behandelten (Filmmusik anhand der von Howard Shore für Peter Jacksons ‚Herr der Ringe‘-Filmtrilogie komponierten Musik). Die beiden Klassen wurden während jeweils drei themengleichen, aufeinander folgenden Unterrichtsstunden mit einer Videokamera gefilmt. Die Kamera war dabei fest in einer Ecke installiert und somit auf die Stuhlreihen der Schüler und Schülerinnen gerichtet. Der vordere Teil des Raumes ist somit auf der Aufnahme nicht zu sehen; bei Frontalphasen beinhaltet dies sowohl die Lehrerin als auch eventuell im vorderen Raumteil vortragende Schüler und Schülerinnen. Die Videomitschnitte umfassten jeweils drei Unterrichtsstunden mit unterschiedlichen methodischen Schwerpunkten. In der jeweils ersten wurde ein Thema im gelenkten Unterrichtsgespräch, also im Frontalunterricht, behandelt. In der jeweils zweiten folgte eine darauf aufbauende Gruppenarbeit, in der jeweils dritten eine Ergebnispräsentation der Gruppenarbeit.

Formal gesehen hatten die beiden Klassen viel gemeinsam – das Alter, die Schule, das soziale Umfeld ihres Heimortes, die Lehrperson, das Thema und die Herangehensweise. Bei näherer Betrachtung ergeben sich aber auch Unterschiede: Zwar waren beide Lerngruppen zu Anfang der Unterrichtseinheit mit dem Thema Filmmusik in gleicher Weise unvertraut, doch war die Unter-

richtseinheit in der bilingualen Lerngruppe Teil des Fächer übergreifenden Projektes ‚The Lord of the Rings – books, films and music‘ in den Fächern Englisch und Musik. Somit konnten hier mehr außermusikalische Vorkenntnisse erwartet werden als in der monolingualen Lerngruppe. Zudem war das Klassenklima und die Beziehung zur Lehrerin in der bilingualen Lerngruppe wesentlich angespannter als in der monolingualen Lerngruppe, wo unter den Schülern und Schülerinnen zum Teil scharfe Konkurrenz herrschte. Es liegt auf der Hand, dass dies die Vorraussetzungen für affektive musikbezogene Äußerungen beeinflusst, es den Schülern und Schülerinnen also ganz unabhängig von der Fremdsprache schwerer fällt, bei musikbezogenen Äußerungen ihre eigenen Gefühle zu offenbaren. Somit ist zu vermuten, dass dieselbe Unterrichtsstunde in beiden Gruppen auch dann zu unterschiedlichen Ergebnissen geführt hätte, wenn beide monolingual gearbeitet hätten.

In inhaltlicher Hinsicht hatten die sechs Mitschnittvideos einerseits den Nachteil, dass die unterrichtende Person mit der Forscherin identisch ist, oder, anders gesagt, dass es mir als auswertender Person sicherlich in mancher Hinsicht an professioneller Distanz zum Datenmaterial mangelt. Aufgrund dieses Problems wurden die Daten auch nicht als vollwertig inhaltlich auszuwertendes Material gewertet, sondern als Datenmaterial, das geeignet ist, die Auswertungsmethoden auf ihre Tauglichkeit zu testen. Andererseits war es ein großer Vorteil, dass ich als Lehrerin und Forscherin in Personalunion die Lerngruppen und ihren Hintergrund gut kenne und abgleichen konnte, ob die Ergebnisse der Auswertung mit meinen Erfahrungen als Lehrerin beider Klassen in Einklang zu bringen waren. Methodologische Voraussetzung ist zunächst ein regelgeleitetes und systematisches Auswertungsverfahren, dass ohne das Vorwissens der Lehrerin auskommt.

Die drei unterrichtlichen Methoden (Frontalunterricht, Gruppenarbeit, Präsentation) hatten weitreichende Konsequenzen für die Auswertung. Gruppenarbeitsphasen erwiesen sich aufgrund der Gleichzeitigkeit von Äußerungen als nicht transkribierbar; eine adäquate Dokumentation wäre nur durch eine räumliche Trennung der Gruppen bei mehreren gleichzeitig laufenden Kameras möglich. In Präsentationsphasen hingegen stützten sich Schüler und Schülerinnen so stark auf im Vorab fixierte Sprache in Form von schriftlichen Notizen, so dass diese wenig Aussagekraft bezüglich der spontanen affektiven Äußerungsmöglichkeiten der Schüler und Schülerinnen haben.

Für diesen methodisch orientierten Aufsatz erfolgte daher eine Konzentration auf die jeweils erste Stunde, in welcher ein frontal gelenktes Unterrichts-

gespräch erfolgte. Dies hat den Vorteil, dass relativ klar zu identifizieren ist, wer welche Äußerung tätigt, worauf er oder sie sich bezieht, wo individuelle Ausdrucksschwierigkeiten bestehen und wo die Verständigung innerhalb der Lerngruppe verhindert wird. Allerdings leiden die Stunden an allen Nachteilen von Frontalunterricht: Nicht alle Schüler und Schülerinnen beteiligten sich am Unterrichtsgespräch, selbständiges Lernen fand nur sehr begrenzt statt und einige weniger beteiligte Schüler und Schülerinnen störten den Unterricht.

Ein weiteres Problem der ausgewerteten Stunden besteht darin, dass aufgrund eines Schüleraustausches beide Klassen nur unvollständig anwesend waren. Darüber, inwiefern dies die Ergebnisse beeinflusst hat, bzw. welche anderen Ergebnisse sich bei vollständig anwesenden Klassen ergeben haben könnten, lässt sich natürlich nur spekulieren².

3.3 *Datenmaterial: Beschreibung der Stunden*

Obwohl den beiden ausgewählten Stunden die gleiche Planung und der gleiche Aufbau zugrunde lag, hatten sie keine identische Stundenergebnisse (s. unten). Die Planung sah eine Dreiphasigkeit vor: Den Einstieg bildet eine stumm vorgespielte Filmsequenz, in der Mordor (genauer gesagt, die Festung Barad-Dur, in der die Kreatur Gollum gefangen und misshandelt wird) sowie der Aufbruch der schwarzen Reiter gezeigt wird. Auf der Basis einiger den Schülern und Schülerinnen bereits vertrauten Prinzipien von Filmmusik wurde im gelenkten Unterrichtsgespräch gesammelt, wie eine dazu passende Musik gestaltet werden könnte. Nach Ansehen der Sequenz mit der tatsächlichen Filmmusik wurden die von den Schülern und Schülerinnen vorgeschlagenen und die vom Filmmusikkomponisten Howard Shore tatsächlich gewählten Gestaltungselemente verglichen. Den Stundenabschluss bildete eine weitere Filmsequenz, die sowohl in visueller als auch in musikalischer Hinsicht einen starken Kontrast zu der vorher behandelten Szene darstellt: Die Hobbits Frodo und Sam wandern durch das idyllische Auenland, wobei das Verlassen vertrauter Gefilde leitmotivisch ausgestaltet ist³. Hierbei war es nicht nur Aufgabe der

² Zu erwähnen ist hierbei im Kontext der sprachzentrierten Fragestellung, dass es sich um einen Frankreich-Austausch handelte, dass also tendenziell sprachinteressierte, aber nicht notwendigerweise im Englischunterricht besonders leistungsstarke Schüler und Schülerinnen fehlten.

³ Vgl. Jackson 2001.

Schüler und Schülerinnen, die Gestaltung der Szene mit der der vorher behandelten zu kontrastieren, sondern auch, den Einsatz der Leitmotive im Kontext der Szene zu identifizieren und interpretieren.

3.4 *Auswertung: Transkription*

Am Anfang der Auswertung der beiden Stunden, der monolingualen und der bilingualen, stand ein grobes tabellarisches Verlaufsprotokoll, das die gefilmte Unterrichtsstunde in inhaltliche sowie in methodische Teilabschnitte einteilte und zudem mit Verweis auf den in der Kamera gespeicherten digitalen Time-Code die Teilabschnitte kennzeichnet, in welchen überhaupt affektive Äußerungen als Reaktion auf Musik vorkamen. Durch einen Vergleich der Transkriptionstabellen der jeweils bilingualen und monolingualen Stunde wurde ermittelt, welche Phasen des Unterrichts sich inhaltlich und methodisch so sehr ähneln, dass eine Vergleichbarkeit bestand. Diese Phasen wurden dann mit Verweis auf den Time-Code als Dialog mit Verweis auf außersprachliche Aspekte transkribiert, so dass Schüleräußerungen und nichtverbale Aspekte aller Art zueinander in Beziehung gesetzt werden konnten; auch sprachliche Aspekte wurden hierbei vermerkt.

Hierbei erfolgte eine Konzentration auf tatsächliche themenrelevante Schülerkommunikation; Phasen der Organisation und längere Störungsphasen wurden nicht in die Auswertung miteinbezogen. Generell sollte an dieser Stelle jedoch bedacht werden, dass Unterrichtsstörungen als mögliches Anzeichen für verhinderte Kommunikation durchaus Relevanz für das vorliegende Thema haben können.

3.5 *Auswertung: Niedrig-inferentes Kodieren*

Es war geplant, die transkribierten Phasen der Stunde nach folgenden Kriterien niedrig-inferent zu kodieren, um erste Hinweise auf mögliche Unterschiede zwischen bilingualem und monolinguaalem Unterricht zu erhalten:

- Absolute Anzahl der affektiven Äußerungen zur Musik gesamt und pro Zeiteinheit (Minute)
- Anzahl der affektiven Äußerungen zur Musik pro beteiligtem Schüler oder Schülerin
- Anzahl der unterschiedlichen affektiven Äußerungen
- Anzahl der an der Diskussion beteiligten Schüler und Schülerinnen

- offensichtliche Wortfindungsprobleme im bilingualen Unterricht (zwecks späterer Verknüpfung mit anderen Phänomenen)

Grundsätzlich zeigten meine Daten hier jedoch, dass die Vorabdefinition einer ‚Äußerung zum affektiven Gehalt von Musik‘, nämlich ‚eine Schüleräußerung, in der ein Gefühl explizit mit einem klanglichen Phänomen verknüpft wird‘, nicht adäquat war: Insgesamt wurden nach dieser, an sich relativ offenen Definition, in den transkribierten Phasen überhaupt nur fünf affektive Äußerungen getätigt (n = 3 in Klasse A, n = 2 in Klasse B). Dies gilt sogar, wenn keine erhöhten Anforderungen an die Qualität von Reflexion, Abstraktion, stichhaltiger Begründung und analytischer Herangehensweise an Klangphänomene gestellt wird; einziges Kriterium für das Feststellen einer affektiven Äußerung war ein klarer Bezug zwischen einem als Musik (und nicht als Nebengeräusch wie z.B. Hufgetrappel) identifizierbarem Klangphänomen und einem mit der Musik verknüpfbaren Affekt, wobei emotionale Äußerungen zum subjektiven ästhetischen Gefallen der Schüler und Schülerinnen natürlich nicht gewertet wurden.⁴ Die geringe Anzahl und Qualität von affektiven Äußerungen schockiert im Kontext der Unterrichtsstunde nicht nur mich als Lehrerin, sondern zeigt auch der Forscherin, dass ein Vergleich mit einer so geringen Anzahl von Ereignissen wissenschaftlich keinesfalls zu rechtfertigen wäre.⁵ Somit wurden die ersten drei der geplanten niedrig-inferenten Codes verworfen. Zählbar war natürlich die Anzahl der an der Diskussion beteiligten Schüler und Schülerinnen (n = 14 von 23 in Klasse A; n = 11 von 18 in Klasse B).

Offene Wortfindungsprobleme im bilingualen Unterricht gab es nur wenige, da die Schüler und Schülerinnen über Strategien verfügten, Vokabellücken zu überbrücken (s. u.). Leider kann die Auswertung des Videomitschnittes na-

⁴ Hiermit sind Äußerungen gemeint wie: „Dieses hey-ha finde ich geil“ (Zitat), soweit nicht eine musikbezogene Begründung für die Gefühlsäußerung des Schülers / der Schülerin erfolgt, die sich auf den Affektgehalt der Musik bezieht, also z. B. „Dieses hey-ha finde ich geil, weil es so tief und damit irgendwie mächtig klingt“ (kein Zitat).

⁵ Dabei zeigen sich natürlich die unterschiedlichen Interessen einerseits der Lehrerin, die bei der überaus detaillierten Betrachtung des Videomitschnittes mit ihren eigenen Unterrichtsergebnissen aus pädagogischen Gründen unzufrieden ist und andererseits der Wissenschaftlerin, die vor allem an auswertbaren Daten interessiert ist.

türlich keine Auskunft darüber geben, welche bzw. wie viele Schüler und Schülerinnen der bilingualen Klasse aufgrund von Wortfindungsproblemen auf bestimmte Wortbeiträge im Unterrichtsgespräch eventuell von vorneherein verzichteten.

3.6 Auswertung: Hoch-inferentes Kodieren

Es war geplant, in der Kodierungsphase aus dem Datenmaterial, ganz im Sinne der Grounded Theory (Dey, 1999), Kriterien für hoch inferente Ratings zu, um Zusammenhänge zu finden zwischen dem Umgang mit Sprache im Unterricht und den Möglichkeiten, eigene Gefühle zu äußern. Im Sinne der von Strauss und Corbin erläuterten „theoretischen Sensibilität“ (1996, S. 25) bestanden natürlich hierzu Vorüberlegungen, jedoch noch kein ausgearbeiteter Code-Baum. Allerdings ging ich hierbei von einer größeren Anzahl affektiver Äußerungen aus, auf die ich aufgrund meines Vorwissens die bereits genannten Kriterien, also die Qualität der Reflexion, Abstraktionsgrad, die Stichhaltigkeit von Begründungen und die den Grad an analytischer Betrachtung von Klangphänomenen überprüfen wollte. Diese wollte ich in Beziehung setzen zu individuellen Aspekten (zum Beispiel das Preisgeben subjektiver Empfindungen in Bezug auf musikalische Phänomene), sozialen Aspekten (zum Beispiel kommunikative Interaktion in der Lerngruppe) sowie sprachlichen Aspekten (also zum Beispiel Wortfindungsprobleme im bilingualen Unterricht). All diese Aspekte sollten anhand der Daten konkretisiert werden und im Rahmen der computerunterstützten Kodierung (Programm *maxqda*) sollte auch eine Skalierung der Zuordnung zu Codes erfolgen, um ganz im Sinne des hochinferenten Kodierens einen differenzierten Einblick in komplexe Zusammenhänge zu erhalten.

Schon bei der niedrig-inferenten Kodierung hatte sich ja gezeigt, dass eine Konzentration auf affektive Äußerungen zur Musik weder in inhaltlicher noch in methodischer Hinsicht ausreichend ergiebig gewesen wäre. Eine nähere Betrachtung der Transkripte zeigte, dass viele Äußerungen entweder musikalisch klangliche Phänomene oder aber Affekte benannten, selten aber explizit Zusammenhänge zwischen den beiden herstellten. Häufiger wurden sowohl Musik als auch Affekte auf die jeweilige Szene bezogen – also sowohl auf ihre visuelle Ausgestaltung als auch ihre ‚Handlung‘ im Kontext der Filmhandlung. Bei der Kodierung der Transkripte wurden die Äußerungen der Schüler daher dahingehend ausgewertet, ob sie sich auf musikalische Parameter, affektive Aspekte oder im Film gezeigte visuelle Aspekte bezogen, welche Zusammenhänge explizit gemacht wurden und welche nicht.

Exemplarisch seien hier der Transkriptions- und Codierprozess an einem Ausschnitt sowie der dazugehörige Code-Baum gezeigt. Die nachträglich hinzugefügten Spalten, ‚Kommentar‘ (als Vorstufe zu einem hochinferenten Rating) und ‚Code‘, erwiesen sich aufgrund des Tabellenformats in diesem Fall letztendlich als praktikabler als eine computerunterstützten Kodierung mit *maxqda* (s. Tab. 1).

Zeit	Unterrichtsgespräch	Störung / Abseits	Visuelles	Kommentar	Code
14:31	L: Okay, that was the music.				
14:32		Sm1: Die geht ja <u>richtig</u> ab, Mann. Sm?: Ruft / heult	Licht geht an	<i>Deutsch bei spontaner Emotion</i>	C1
14:34	L: Task number one: What did you find of these parameters? Where were you right, where were you not right?				
14:43	Sm3: Very loud.				B1
14:45	L: Yeah, I can do that with the volume potentiometer, but ...	Sm5: (<i>singt „he-ho“ im Hintergrund</i>)		<i>Emotionaler Zugang durch Singen – Sm5 bleibt außerhalb der Diskussion</i>	
14:49		Sm2 (<i>affektiert, zu Sm6</i>): Sounds like fire.	‘flatternde’ Gestik mit den Händen	<i>Emotionaler Kommentar nur im Abseits ‚möglich‘</i>	C1 C3
14:54	L: Sm4?				
14:55	Sm4: Low pitch.				B1
14:57	Sm3 (<i>außer der Reihe</i>): Drums.				B1
14:59	Sm7: Slow tempo.				B1
15:01	L: Yeah, sort of, yeah.				
15:02	Sm2: Aber nicht immer.		Sm2 hebt Finger nachträglich und betonend	<i>Deutsch</i>	D0

Code-Baum: Musik und Emotion

Sichtbare Aspekte aus dem Film werden benannt. A1

Sichtbare Aspekte aus dem Film werden als Geschichte interpretiert. A2

Interpretierte Filmszenen werden mit emotionalem Inhalt gefüllt. A3

Musik wird (unter Nennung musikalischer Parameter) beschrieben. B1

Der emotionale / affektive Gehalt von Musik wird benannt. C1

Der emotionale / affektive Gehalt von Musik wird auf musikalische Parameter zurückgeführt. C2

Musik wird durch Assoziationen beschrieben. C3

Die Musik wird (rein zeitlich) auf sichtbare Elemente bezogen. D0

Die emotionale / affektive Wirkung der Szene wird auf die Verwendung von Musik zurückgeführt. D1

Die emotionale / affektive Wirkung der Szene wird auf die konkrete musikalische Parameter zurückgeführt. D2

Die Geschichte wird aufgrund von Musik interpretiert. D3

Visuelle, interpretative und konkret-musikalische Aspekte werden aufeinander bezogen. E1

Tab. 1: Ausschnitt aus einem transkript mit dem dazugehörigen Code-Baum.

3.7 Inhaltliche Ergebnisse der Pilotstudie

Die hier vorgestellten Ergebnisse der Codierung und Auswertung sollen wegen der zu schmalen Datenbasis und der Personalunion von Lehrerin/Forscherin nicht als valide wissenschaftliche Daten im eigentlichen Sinn verstanden werden. Daher haben die hier vorgestellten Ergebnisse lediglich einen punktuellen deskriptiven Charakter. Sie sollen vornehmlich demonstrieren, welche Art von Ergebnis die von mir verwendete Methode der Analyse von Unterrichtsmitschnitten zeitigen kann, so dass die Möglichkeiten einer Auswertung im größeren Datenkontext deutlich werden.

Generell gelang es in allen drei Unterrichtssphasen sowohl der bilingual als auch der muttersprachlich unterrichteten Klasse der Planung entsprechend wichtige Aspekte der Filmmusik und ihres emotionalen Gehalts zu benennen. Dennoch sind punktuell erhebliche Unterschiede zwischen den Gruppen festzustellen, wobei die schmale Datenbasis natürlich keine Generalisierung in Hinblick auf Unterschiede zwischen bi- und monolinguaem Unterricht zulässt.

In der ersten Phase, in der einer ohne Ton betrachteten Szene Musik zugeordnet werden soll, machen beide Klassen sehr ähnliche Vorschläge, wobei sich einzelne Schüler der bilingualen Lerngruppe deutlich intensiver mit der kreativen Ausarbeitung ihrer Vorschläge befasst als die Schüler und Schülerinnen der monolingualen Klasse. Beide Klassen thematisieren die bildlich dargestellte Bedrohlichkeit der Szene und schlagen tiefe, langsame Töne sowie den Einsatz von Trommeln als musikalische Untermalung vor. In der bilingualen Klasse werden zudem Überlegungen angestellt, mit welchen Mitteln die ‚fliegende‘ Kameraführung zu vertonen sei, wobei hier keine wirkliche Lösung gefunden wird, sondern letztendlich auf schon Gesagtes zurückgegriffen wird (Zitat: „I would use some low pitch, because – because it’s no happy flight.“).

In der zweiten Phase, dem Vergleich der tatsächlichen musikalischen Ausgestaltung der Szene mit den gesammelten Vorschlägen aus der Klasse, fallen ebenfalls viele ähnliche Antworten, wobei die bilinguale Lerngruppe die Musik genauer beschreibt und die monolinguale Lerngruppe mehr affektive Assoziationen nennt. Hierbei fällt auf, dass die bilinguale Klasse die Musik unter Nennung musikalischer Parameter genauer beschreibt und im Vergleich zu den eigenen Ideen sowohl Übereinstimmungen als auch Unterschiede feststellt (Zitate: „Very loud.“ „Low pitch.“ „Drums.“ „Slow tempo.“ „We have forgotten the – also, der Gesang, also, bei den Reitern.“) Die muttersprachlich unterrichtete Klasse nennt hingegen mehr Assoziationen zur Musik (Zitate: „Also, Frauen hört man da, und es ist ein bisschen so wie ein Geist, also Kirchengesang.“ – „Ein Ritual.“ „Das hat so was von so einem Aufbruch, also so einem Krieg oder so – da ist irgendwas Wichtiges [...]“).

In der dritten Phase, die die Musik einer anderen Szene auswertet, benennen beide Klassen die Leitmotive und thematisieren den emotionalen Gehalt der Musik, doch nur die monolinguale Klasse interpretiert die Geschichte aufgrund der Leitmotive und dem von ihnen benannten emotionalen Charakter der Musik und entwickelt affektive Assoziationen zur Musik (Zitate: „Aber dann ging das Auenlandthema in das Gefährtenthema über, weil sie ja das Auenland verlassen und sie dann ja Gefährten werden.“ „[...] da hat man noch mal gehört, wie einfach die eigentlich leben, dass es ein ganz friedliches Dorf ist, die sich über überhaupt nichts Gedanken machen [...]“).

Generell lässt sich sagen, dass sich die bilinguale Klasse vor allem mit den musikanalytischen und den kreativen Aspekten der Aufgaben und Szenen befasste, während die monolinguale Klasse einen größeren Schwerpunkt auf e-

motional-assoziative Aspekte legte und die Leitmotive besser zu deuten wusste. In sprachlicher Hinsicht lässt sich präzisieren, dass beide Klassen den gestellten Aufgaben, zwar in unterschiedlicher Ausprägung, doch grundsätzlich gewachsen waren. Beschreibende und quasi-analytische Thematisierungen von Musik waren in der bilingualen Klasse mindestens so ausgeprägt wie in der monolingualen Klasse. Die sprachliche Verknüpfung von Musik und Affekt in Hinblick auf Filmszenen hingegen ließ in beiden Klassen zu wünschen übrig. Sprachfindungsprobleme wurden in der bilingualen Klasse des Öfteren beobachtet, aber häufig durch Nachfrage gelöst oder muttersprachlich kompensiert. Dass Schüler und Schülerinnen in der bilingualen Lerngruppe selbstverständlich auf ihre Muttersprache zurückgreifen, um das auszudrücken, was sie ausdrücken wollen, spricht tendenziell gegen eine Einschränkung des sprachlichen Ausdrucks durch bilingualen Unterricht.

3.8 *Ergebnisse in methodologischer Hinsicht*

In technischer Hinsicht sind die methodologischen Ergebnisse der Untersuchung eindeutig: Das Mitschneiden von Unterricht mit einer Kamera und einem Mikrophon ist ausschließlich dazu geeignet, Frontalunterricht zu dokumentieren, und auch hier ergaben sich bei Unterrichtsstörungen so viele schwer oder nicht transkribierbare Phasen, dass das Mitschneiden mit mehr als einer Kamera empfehlenswert ist. Bei freieren Unterrichtsphasen muss hingegen zwingend mit mehreren Kameras und, wenn es die schulischen Rahmenbedingungen zulassen, in mehreren Räumen gearbeitet werden.

Bei der Betrachtung der Videos waren immer wieder Kameraeffekte zu sehen; die Kamera wurde von Schülern und Schülerinnen wahrgenommen und ‚angespielt‘, ein Effekt, der in die Auswertung mit einzubeziehen ist (Rosenbrock, 2006a, S. 184-185). Für mich als Forscherin war interessant, wie unwohl ich mich manchmal beim Betrachten und Vorführen der Videos gefühlt habe; die Lehrerin in mir war oft unzufrieden und hätte sich gewünscht, die eine oder andere Unterrichtssequenz optimieren zu können. Selbst eine entsprechende Vorführung im Forschungskontext hat somit heikle Aspekte. Insofern halte ich es für sinnvoll, dass Forscher, die andere beim Unterrichten filmen, sich auch einmal selbst filmen lassen, um die Perspektive der Gefilmten nachvollziehen zu können.

Bei der Auswertung der Videos habe ich mir mehrfach gewünscht, ich hätte nach den Aufnahmen eine zusätzliche Befragung der Klassen durchgeführt, um herauszufinden, wie sie ihre sprachlichen Möglichkeiten zum Ausdruck

von Emotionen selbst einschätzen. Die hierdurch entstehenden Möglichkeiten der Datentriangulation hätten dazu beigetragen, die Daten auf einer weniger spekulativen Ebene zu interpretieren.

Wenig Erkenntniszuwachs für meine Fragestellung, die sich ja auf Schüleräußerungen im Rahmen des Unterrichtsgesprächs bezog, brachte mir das niedrig inferente Kodieren; gleiches gilt für das Kodieren visueller Faktoren, außerunterrichtlicher Aspekte (insbesondere Unterrichtsstörungen), der Interaktion der Schüler untereinander sowie der Einbeziehung der Musik in die Auswertung der Videos. Mit Hilfe einer größeren Datenmenge könnte man hier, ganz im Sinne der Grounded Theory, Zusammenhänge zwischen Codes aus den Daten emergieren lassen und systematisch auswerten.

Gerade hier zeigt sich, warum Grounded Theory ein so sinnvolles Forschungsparadigma für die Auswertung von Unterrichtsvideos sein kann: Sowohl technisch, als auch personell, als auch logistisch aufwendige Auswertungsverfahren müssen anhand der Daten auf ihre Effektivität überprüft werden, bevor sie in großem Stil angewendet werden.

Grundsätzlich stellt sich allerdings die Frage, inwiefern ein Vergleich zweier Unterrichtsgruppen überhaupt zulässig ist. Gerade durch die mir als Lehrerin vorliegenden Insiderinformationen über die Klassen – zum Beispiel die Abwesenheit von drei sehr leistungsstarken Schülern in der bilingualen Klasse – zeigt mir, wie zahlreich die Variablen sind, die Unterricht beeinflussen. Dies erschwert es, den Effekt einer einzelnen Variable zu identifizieren und einzugrenzen. Nur eine breite Datenbasis, also möglichst viele auf Video mitgeschnittene Unterrichtsstunden möglichst vieler bilingual unterrichteter Klassen mit möglichst ähnlichen Kontrollgruppen, kann helfen, dieses Problem einzudämmen. Dies wird natürlich dadurch erschwert, dass bilingualer Musikunterricht nach wie vor nur geringe Verbreitung hat; findet er statt, bedeutet dies keinesfalls automatisch, dass eine oder mehrere geeignete, muttersprachlich unterrichtete, aber sonst möglichst ähnliche Kontrollgruppen zu finden sind. Ein Vergleich von bilingualem und ‚normalem‘ Musikunterricht leidet zudem darunter, dass viele Vorgänge auch im muttersprachlichen Musikunterricht noch unerforscht sind. So liegen zum Beispiel zu der grundlegenden Frage, wie Schüler und Schülerinnen im Unterricht über Musik reden, wie also ihre Ausdrucksmöglichkeiten sind, welches Vokabular ihnen in der Regel zur Verfügung steht und welche Aspekte von Musik sie tendenziell ausklammern, noch kaum wissenschaftliche Erkenntnisse vor. Diese Frage böte Anlass für ein eigenes Forschungsprojekt.

Die sich hieraus ergebenden Schwierigkeiten sind durchaus mit dem der auf Videoauswertung spezialisierten Großinstitute betriebenen Aufwand (vgl. Müller, Eichler & Blömeke, 2006, S. 134) vergleichbar; somit zeichnet sich bereits ab, dass ein Forschungsprojekt wie das geplante einen großen Zeitaufwand bedeutet. Für eine Verwendung im kleinen Forschungsbereich der Musikpädagogik spricht jedoch das flexible, datengeleitete Vorgehen einer derartigen Studie, die in Wechselwirkung zwischen Datenerhebung und Datenauswertung eine Verfeinerung des Verfahrens ermöglicht. Von einem universalen Verfahren der Videoauswertung in der empirischen Musikpädagogik kann also noch nicht die Rede sein: Sowohl pädagogik- als auch musikspezifische Verfahren der Videoauswertung müssen daher im Rahmen jeder Studie immer wieder im Spannungsfeld zwischen Reliabilität (der Verallgemeinerbarkeit der Daten) und Validität (der Aussagekraft der Daten in Bezug auf die Fragestellung) überprüft werden.

Literatur

- Alt, Michael (1968). *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. Düsseldorf: Schwann.
- Atkinson, J. Maxwell, & Heritage, John (Hrsg.) (1984). *Structures in Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: University Press.
- Bergmann, Jörg R. (1991). Konversationsanalyse. In U. Flick, E. v. Kardoff, H. Keupp, L. v. Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung* (S. 213-218). München: Psychologie Verlags Union.
- Birdwhistell, Ray L. (1970). *Kinesics and Context. Essays on Body-Motion Communication*. Norwich: Penguin.
- Brüsemeister, Thomas (2000). *Qualitative Forschung. Ein Überblick*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Burckhardt Qureshi, Regula (1995). *Sufi Music of India and Pakistan. Sound, Context and Meaning in Qawwali*. Chicago: University Press.
- DESI-Studie (o.J.) - veröffentlicht unter: <http://www.dipf.de/desi/inhalte.html>. o.O.
- Dey, Ian (1999). *Grounding Grounded Theory. Guidelines for qualitative inquiry*. San Diego: Academic Press.
- Fischer, Dietlind (2006). Didaktische Gestaltungsmuster des Religionsunterrichts. Vergleichende Fallstudie mit Video-Aufzeichnungen. In S. Rahm,

- I. Mammes & M. Schratz (Hrsg.), *Schulpädagogische Forschung. Unterrichtsforschung – Perspektiven innovativer Ansätze* (S. 27-40). Innsbruck: Studienverlag.
- Goodwin, Charles (1996). Transparent Vision. In E. Ochs, E. A. Scheloff & S. Thompson (Hrsg.), *Interaction and Grammar* (S. 370-404). Cambridge: University Press.
- Hugener, Isabelle, Rakoczy, Katrin, Pauli, Christine, & Reusser, Kurt (2006). Videobasierte Unterrichtsforschung: Integration verschiedener Methoden der Videoanalyse für eine differenzierte Sicht auf Lehr-Lernprozesse. In S. Rahm, I. Mammes & M. Schratz (Hrsg.), *Schulpädagogische Forschung* (S. 41-54). Innsbruck: Studienverlag.
- Jackson, Peter (Regie) (2001). *Der Herr der Ringe: Die Gefährten*. (Roman: J.R.R. Tolkien; Musik: Howard Shore) [DVD-Kino-Fassung in deutscher und englischer Sprache]. O. O.: Warner Home Video.
- Jank, Werner (Hrsg.) (2005). *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Kelle, Udo (1996). Die Bedeutung theoretischen Vorwissens in der Methodologie der Grounded Theory. In R. Strobl & A. Böttger (Hrsg.), *Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews* (S. 23-47). Baden-Baden: Nomos.
- Kleinen, Günter, & Rosenbrock, Anja (2002). Musikpädagogik "von unten": Pilotstudie zu einer komparativen empirischen Forschung über den guten Musiklehrer / die gute Musiklehrerin. In R.-D. Kraemer (Hrsg.), *Multi-media als Gegenstand musikpädagogischer Forschung* (S. 145-167). Essen: Die blaue Eule.
- Eckhard Klieme, Steffen Knoll, & Gundel Schümer (1998). *Mathematikunterricht der Sekundarstufe I in Deutschland, Japan und den USA. Dokumentation zur TIMSS-Video studie*. Veröffentlicht im Internet unter: http://www.mpib-berlin.mpg.de/TIMSS-Video/TIMSS_homepage/index.htm.
- Kosuch, Markus, & Stroh, Wolfgang Martin (1997). *Szenische Interpretation von Musiktheater: West Side Story. Begründungen und Unterrichtsmaterialien*. Oldershausen: Institut für Didaktik populärer Musik.
- Merkens, Hans (1992). Analyse von Protokollen teilnehmender Beobachter. In J. Hoffmeyer-Zlotnik (Hrsg.), *Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten* (S. 216-247). Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Müller, Christiane, Eichler, Dana, & Blömeke, Sigrid (2006). Chancen und Grenzen von Videostudien in der Unterrichtsforschung. In S. Rahm, I. Mammes & M. Schratz (Hrsg.), *Schulpädagogische Forschung* (S. 125-138). Innsbruck: Studienverlag.
- Rosenbrock, Anja (2004). Komposition als Gruppenprozess - erforscht mit qualitativen Methoden. In B. Hofmann (Hrsg.), *Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik?* (S. 169-185). Essen: Die blaue Eule.
- Rosenbrock, Anja (2005). „*West Side Story*“ im bilingualen Musikunterricht unter Einbindung von Methoden der szenischen Interpretation. Ein Unterrichtsversuch im Schuljahrgang 9 des Gymnasiums. Leer, 2. Staatsexamensarbeit.
- Rosenbrock, Anja (2006a). *Komposition in Pop- und Rockbands. Eine qualitative Studie zu kreativen Gruppenprozessen*. Hamburg: LIT.
- Rosenbrock, Anja (2006b). Bilingualer Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen - Chancen und mögliche Probleme: Eine Vorstudie. In N. Knolle (Hrsg.), *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik* (S. 139-157). Essen: Die blaue Eule.
- Schaumburg, Heike (2003). *Konstruktivistischer Unterricht mit Laptops? Eine Fallstudie zum Einfluss mobiler Computer auf die Methodik des Unterrichts*. Differtation, Berlin, veröffentlicht im Internet unter <http://www.diss.fu-berlin.de/2003/63/>.
- Scheller, Ingo (1998). *Szenisches Spiel: Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin: Cornelsen.
- Strauss, Anselm L. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Wilhelm Fink.
- Strauss, Anselm L., & Corbin Juliet (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- West, Tore, Rostvall, Anna-Lena (2003). ARTT - A Tool for Transcribing and Analysing Videorecorded Interaction. In R. Kopiez, A. C. Lehmann, I. Wolther & C. Wolf (Hrsg.), *Experience: Music in Science - Science in Music. Proceedings of the 5th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences in Music* (S. 653-655). Hannover: IfMpF.